

# EL MIEDO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. HACIA UNA EDUCACIÓN CON HUMANISMO

María Margarita Alegría de la Colina\*

*El miedo nació con el hombre  
en las más remotas edades*  
Joakov Lind

*El hombre es por excelencia  
el ser que tiene miedo*  
Marc Oraison

*Todos los hombres tienen miedo, todos,  
el que no tiene miedo no es normal,  
eso no tiene nada que ver con el valor.*  
Sartre<sup>1</sup>

Hace poco escuché decir a una estudiante universitaria que uno de sus profesores nunca estaba satisfecho con los trabajos que le presentaba por más que ella se esmerara en su elaboración, y que lo peor era la forma en que éste la ponía en evidencia frente a sus compañeros; por lo tanto, no pensaba aplicarse más en esa materia, ni leer sus textos frente al grupo, ya que el maestro siempre expresaba que los trabajos de sus estudiantes carecían de ideas inteligentes, y tenían escaso valor literario. La joven estaba manifestando su temor ante el autoritarismo del docente, y su miedo al ridículo ante sus pares.

No pude evitar el recuerdo de experiencias personales en este sentido; por ejemplo, la que viví en la clase de geometría analítica cuando cursaba el bachillerato. El profesor era el clásico matemático que llena el pizarrón de operaciones y las borra antes de que sus alumnos puedan copiarlas siquiera, mucho menos comprenderlas.

Al final de la primera semana de clases aplicó un examen parcial y dijo que sólo lo entregarán quienes así lo desearan, pero a éstos les contará la calificación. Puedo decir, sin falsas modestias, que era una buena estudiante; así que, confiadamente, entregué el mío. Mi calificación fue de cuatro sobre diez.

Para la siguiente semana había perdido la confianza en mí respecto a la geometría analítica; así que, mientras mis compañeros resolvían el examen, me dediqué a hacer trazos libres en la hoja correspondiente. Esa vez no me arriesgaría; pero, ante mi sorpresa, el profesor ordenó: “ahora todos van a entregar el examen”. Mi nota entonces fue de cero.

La parálisis que me ocasionó semejante experiencia, me llevó abandonar la materia, misma que logré aprobar con una buena calificación en el examen extraordinario, gracias al apoyo de un compañero

\* Departamento de Humanidades, UAM-A.

<sup>1</sup> Cit. en Jean Delumeau (2005), *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII) Una ciudad sitiada*, p. 21.

hábil en esa área que me ayudó a prepararlo; no obstante, aquel fracaso me hizo desistir de estudiar la carrera de físico-matemática como lo había pensado y, muchos años después, cuando estaba por presentar mi examen doctoral en Literatura Mexicana, me perseguía una pesadilla: soñaba que al pedir mi historia académica en la Rectoría de la UNAM, me decían: debe usted matemáticas. Mi angustia era tal que me hacía despertar.

El miedo que me provocó aquel profesor de bachillerato, causó en mí tal inseguridad en relación con su materia que cambié la vocación y, desde entonces, me he considerado poco hábil en esa área del conocimiento.

El miedo, define Martín Alonso en su *Enciclopedia del idioma*<sup>2</sup>, es un sentimiento de angustia ante la proximidad de algún daño real o imaginario. Gregorio Morán, por su parte, apunta: no creo que haya nada más humillante que el miedo. No creo tampoco que exista algo menos creativo. Hasta el odio, el rencor, la venganza, la ambición, la pobreza, pueden generar algo positivo por pequeño y marginal que sea. El miedo no. El miedo nos delata en nuestra condición de animales crueles, gregarios y frágiles.<sup>3</sup>

No obstante, existe el miedo que llamamos equilibrante. Este tipo de miedo está asociado a la prudencia, gracias a él podemos identificar situaciones que pudieran poner en peligro nuestra propia integridad. Pero cuando el miedo equilibrante dura más allá del tiempo razonable sin justificación aparente, se convierte en

un miedo tóxico que puede dañar nuestra salud y bienestar.<sup>4</sup>

Cuando nos encontramos ante una situación de miedo nuestro cuerpo sufre una serie de cambios: el corazón palpita con más velocidad para enviar sangre a las extremidades y al cerebro, las pupilas se dilatan, y se producen tres hormonas: la adrenalina, la noradrenalina y los corticoides, también llamados hormonas del miedo. Los corticoides impiden que se produzca la conexión entre nuestras neuronas, la sinapsis, que como sabemos es la base de la creatividad. Por tanto, no es biológicamente posible que una persona pueda desarrollar todo su potencial cuando vive constantemente con miedo, porque eso la paraliza.

Delumeau considera que ciertamente el miedo es ambiguo. "Inherente a nuestra naturaleza, es una muralla esencial, una garantía contra los peligros, un reflejo indispensable que permite a nuestro organismo escapar provisionalmente de la muerte [...] Pero si sobrepasa una dosis soportable, se vuelve patológico y crea bloqueos"<sup>5</sup>; puede, no obstante, dice este autor, convertirse en causa de involución de los individuos.

Este pensador distingue entre miedo y angustia porque se trata, dice, de dos polos a la vez emparentados y diferentes. "El temor, el espanto, el pavor, el terror pertenecen más bien al miedo; la inquietud, la ansiedad, la melancolía, más bien a la angustia. El primero lleva hacia lo conocido, la segunda hacia lo desconocido"<sup>6</sup>. Señala

<sup>2</sup> T. II (1982), Madrid, Aguilar, p. 2828.

<sup>3</sup> Gregorio Morán, *La Vanguardia*, España/Justicia, Tag: Seguridad ciudadana (10 de febrero de 2007).

<sup>4</sup> *Miedo: cómo vencerlo*, Dña. Pilar Jericó, Bilbao, 13 de marzo de 2007, [http://servicios.elcorreodigital.com/auladecultura/pilar\\_jerico1.html](http://servicios.elcorreodigital.com/auladecultura/pilar_jerico1.html). (28 de marzo del 2007).

<sup>5</sup> Delumeau, *op. cit.*, p. 22.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 31.

la este autor un vínculo entre miedo y angustia de un lado, y agresividad del otro. Si la agresividad es reprimida, dice, en su lugar aparece “una culpabilidad desastrosa para los individuos”.

Por su parte Joanna Burke, en una entrevista que se le hizo respecto a su libro. *El miedo, una historia cultural*, señala: “distingo entre dos tipos de miedo: el miedo propiamente dicho, y la inquietud. En el primer caso, el enemigo está claramente identificado y el individuo puede reaccionar luchando o huyendo; en el segundo, la inquietud fluye libremente y es difícil definir al enemigo. Lo importante de esta definición es que en los estadios del miedo, la gente tiende a acurrucarse: forman organizaciones para luchar contra el enemigo o bien crean comunidades a manera de protección. Durante los estadios de la inquietud, por lo contrario, los individuos tienden a buscar amparo en lugares privados: no se sienten capaces de comunicarse o de conversar con los demás, tienden a refugiarse en sus propias casas, por ejemplo, donde miran películas violentas y dramas que los asustan aún más del mundo exterior”<sup>7</sup>.

Podemos hablar también del miedo al rechazo, que se dice es característico de los latinos; ya que al vivir en una sociedad muy afiliativa, necesitan constantemente la aprobación del grupo. A este tipo de miedo pertenece la “vergüenza ajena”, emoción propia de los latinos y que otras sociedades no entienden. De este tipo es también el temor a hablar en público.

<sup>7</sup> V. entrevista de Michael O'Connor, trad. por Abigail Schteinman, en [www.threemonkeysonline.com/es/article\\_historia\\_del\\_miedo.htm](http://www.threemonkeysonline.com/es/article_historia_del_miedo.htm) - 27k (2 de marzo de 2007).

El miedo a la pérdida de poder es quizá el menos reconocido. Cuando hablamos del poder distinguimos varios tipos: el poder que da la jerarquía, el del experto, el de tener algo que el otro quiere, el de la influencia, y el poder de la opinión.

El miedo al cambio está por encima de los demás porque puede ser el motivo de que se desarrolle cualquiera de los otros.

En un artículo que titula precisamente “El miedo, en educación”, el profesor michoacano Fernando Alaniz López dice que “La reacción del (sic) miedo es en primer lugar quitar aquello que lo provoca; en segundo, evadirlo, y sólo ante la imposibilidad de una u otra, aceptar pasivamente las consecuencias; cuando se rebasan estas reacciones, llega instantáneamente la parálisis de todas las facultades y características físicas del ser humano.”

Alaniz centra su análisis en los miedos del profesor provocados por la Institución, por los padres de familia, por los sindicatos, por la competencia con sus colegas, en los miedos que despiertan directivos y autoridades administrativas, los padres de familia exigentes (en ciertos niveles, como la educación básica), y a la soledad, consecuencia del individualismo favorecido por las políticas de competitividad.

En relación con los estudiantes, Alaniz habla del miedo al ridículo, el miedo a la crítica, aunque sea disfrazada de observación ocasional, por parte de un directivo, de un profesor, o de los mismos compañeros; el miedo al maestro, al respecto del cual dice:

[...] el sistema escolar soporta a no pocos profesores sin vocación magisterial, que temen llegar a sus grupos, porque no soportan a sus alumnos; por lo que toman actitudes ya no antipedagógicas,

sino deshumanizadas, y resulta para ellos un pesar muy grande dar clases. Los conocemos, y ellos se identifican a sí mismos muy bien y todos sabemos el enorme daño que causan a sus alumnos y a sí mismos [...] La relación entre un profesor así y todos sus alumnos –de cualquier grado o nivel– resultará siempre enfermiza, perjudicando [*sic*] a unos y otros.

Menciona también los miedos a autoridades de jerarquía mayor o menor, los miedos ocasionales de los alumnos por razones comunes como tareas no cumplidas, faltas injustificadas, o comentarios inoportunos; los miedos hacia los otros alumnos a quienes se les reconozca algún poder intelectual, de fuerza física, o de influencias con profesores o autoridades.

Por su parte Verónica Ocvirk hace referencia al miedo a los exámenes y las consecuencias que genera tanto a nivel fisiológico como emocional y hasta cognitivo y señala que:

Frente a una situación que valoramos como importante todos tenemos cierto nivel normal de ansiedad, que incluso es útil porque nos mantiene mentalmente activos y alertas, mejor preparados para responder. El problema sobreviene cuando, lejos de ser controlable, esta ansiedad se presenta de forma excesiva e impide pensar o actuar correctamente, porque esas cavilaciones amenazantes son tan fuertes que desplazan aun a (*sic*) los conocimientos cuyo dominio se debe demostrar en el examen.<sup>8</sup>

Se ha comprobado que una de las hormonas que el cerebro produce en una situación de examen es la “hormona del estrés”, científicamente conocida como cortisol. Y el exceso de cortisol puede llegar a destruir neuronas, siempre y cuando el estado de miedo sea sostenido y se repita.<sup>9</sup>

La autora cita a Panza Dolán para quien “los estudiantes tienen que organizar de otra forma sus tiempos, estudiar con método todos los días y no pretender hacer el trabajo intelectual de meses en horas: el cerebro no es una alcancía. Los docentes, por su parte, tienen que intentar formar ‘discípulos’. Y es necesario que las instituciones, finalmente, pauten una cantidad de contenidos posible de aprender en cierto período de tiempo, además de que no acumulen demasiadas fechas de exámenes”<sup>10</sup>

Este miedo, señala la misma estudiosa, puede llegar a dominarse; pero hay que identificar qué lo provoca, porque hay quienes piensan que no aprobar un examen significa un fracaso intelectual, otros están en la universidad porque la familia los envía y su temor es fallarle a ésta. El miedo en algunos más, puede deberse al impacto que les ha causado el ambiente universitario, después de haber cursado todos sus estudios anteriores en la misma escuela, que era ya una extensión de su ámbito familiar.

Pedí a mis estudiantes de la materia de Redacción Universitaria en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, que escribieran un texto breve

<sup>8</sup> En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=283957> (Revista) ISSN 1515-7458 (30 de marzo de 2007).

<sup>9</sup> La investigación a este respecto se tituló “Cambios orgánicos asociados con el temor durante las evaluaciones en la universidad” y recibió el premio Profesor Braulio A. Moyano al mejor trabajo en Neurociencia Cognitiva, otorgado por la Asociación Argentina de Investigación en Neurociencia. V. *ibid*.

<sup>10</sup> Cit. en *ibid*.

en relación con experiencias escolares que les hubieran provocado miedo. Las siguientes son algunas de las más significativas:

Las agresiones físicas y/o verbales por parte de compañeros, el desconocimiento de una nueva escuela, el cambio de un sistema semestral a otro por trimestres a ritmo más vertiginoso y estresante, el temor a no haber elegido la carrera adecuada, la posibilidad de fallarle a la familia que depositó su confianza y esperanzas en ellos, las limitaciones económicas frente a las exigencias del medio, las bromas de mal gusto de los compañeros, enfrentar a un auditorio durante una exposición, no lograr lo que la sociedad exige de ellos, ser calificados como tontos, la posibilidad de reprobar, el reconocer que siempre hay alguien mejor que ellos, la ridiculización por parte de los profesores, cuyo autoritarismo inhibe la posibilidad de hacer preguntas o verter opiniones, los prepotentes que hacen sentir al alumno inferior por ser más joven, inexperto y menos conocedor, rebatir los argumentos de autoridad del profesor cuando se tiene convicción sobre ideas contrarias a las de él.

Voy a detenerme a reflexionar precisamente acerca de los miedos propiciados por los docentes, considerando que resulta innegable que las relaciones humanas son el centro de la vida escolar. Vimos en los puntos destacados por mis estudiantes respecto a sus miedos en la escuela, que algunos tienen que ver con la relación entre pares, o de ellos con autoridades de menor o mayor rango; pero me interesa el tema del poder como detonador del miedo, y ese está indudablemente más presente en la relación alumno maestro; ya que éste último es la autoridad en el aula y, aunque con frecuencia no está autorizado en términos de su saber, o de su calidad ética;

es precisamente en ellas cuando se presenta el abuso de poder, para favorecer el control a través del miedo.

La educación en la escuela tradicional, como los son todas las integradas al sistema educativo nacional mexicano, es represiva en esencia, se rige por el principio de premio y castigo, y los criterios para aplicarlos no son, en la mayoría de los casos, justos. Iván Illich, en la década de los 70, cuando se oponía al desarrollo favorecedor de los ricos, a costa de los desposeídos, escribió acerca de la escuela diciendo que para los países latinoamericanos, esta institución no significaba la salida del tercer mundo, sino una nueva fuente de injusticias y de control social por quienes resultaban ser los verdaderos beneficiados de ese desarrollo.

Desde 1958, a partir de sus conversaciones con Everett Reimer, Illich, quien era entonces vicerrector de la Universidad Católica de Ponce, en Puerto Rico, empezó a percatarse de que para la mayoría de los seres humanos el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela, ya que ésta “parece estar eminentemente dotada para ser la Iglesia Universal de nuestra cultura en decadencia”.

Según este pensador, La escuela sirve eficazmente como generadora y sostén del mito social del progreso, debido a que posee la estructura de un juego ritual de promociones graduales. Se trata, señala, de un rito iniciático que introduce al neófito en la carrera sagrada del consumo progresivo.<sup>11</sup> En ese sentido declaró:

<sup>11</sup> Iván Illich, *Hacia el fin de la era escolar* (1971), CIDOC, Cuaderno 65, Cuernavaca.

La educación universal por medio de la escolarización no es factible. No sería más factible si se la intentara mediante instituciones alternativas construidas según el estilo de las escuelas actuales. Ni unas nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos físicos o mentales (en el aula o en el dormitorio), ni, finalmente, el intento de ampliar la responsabilidad del pedagogo hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos, darán por resultado la educación universal. La búsqueda actual de nuevos embudos educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: tramas educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse.<sup>12</sup>

Por su parte, sobre la escuela convencional Dennison explica lo siguiente: “lo que llamamos orden, en este contexto, no merece ese nombre; no contribuye a la relación coherente entre las partes y el todo, sino a la simple supresión de las diferencias vitales [...] no podemos educar a los niños en la libertad tratándolos como pequeños robots; no podemos producir adultos democráticos encorsetándolos y colocando todas las decisiones en manos de las autoridades. Tampoco podemos construir el prestigio moral del colegio basando toda la institución en un acto de fuerza como el que supone la asistencia obligatoria”.

Señala además que el terror de los alumnos es su principal obstáculo para el aprendizaje. Cuando descubren que los adultos son verdaderamente compañeros en su viaje, que no deben avergonzarse,

las relaciones tienden hacia la sencillez, se hacen más directas y más honestas. “La pregunta ¿quién soy yo? pertenece enteramente a la pregunta ¿quién eres tú? No son dos cuestiones separadas, son un solo hecho insoluble”.<sup>13</sup>

En el contexto de las anteriores reflexiones, es fácil comprender por qué los estudiantes arriban al nivel universitario con un fuerte bloqueo que les impide aplicar las habilidades básicas en ciencia y lenguajes, para la comprensión de nuevos conocimientos necesariamente más complejos.

Aunque lo ideal es que en el ambiente escolar, universitario o no, haya relaciones colaborativas en función de propósitos comunes, lo que se observa con más frecuencia son relaciones coercitivas de poder.

En las relaciones coercitivas de poder, éste es ejercido por un individuo o grupo que impone sus condiciones y puntos de vista a los demás; mientras que en las colaborativas el sentido del término poder se refiere a ser capacitado o “potenciado” para conseguir más, y se genera mediante la interacción con los demás. “Los estudiantes cuyas experiencias escolares reflejan unas relaciones colaborativas de poder participan en la enseñanza con confianza a causa de que, en las interacciones con los educadores, se afirma y amplía su sentido de identidad. También saben que, en clase, se escuchan y respetan sus voces [en este caso] la escuela amplifica su poder de autoexpresión, en vez de acallarlo.”<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Cit., en *ibid*.

<sup>13</sup> De paseo por los terrenos de la escuela imaginada, George Dennison, *Vidas de niños* (1969), citado en *Compañeros de viaje para La Sociedad Desescolarizada*, Adrián Masip Moriarty, Madrid (España), 7 de junio de 2004. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/nlib2.html> (20 de marzo de 2007).

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 61.

Cummins<sup>15</sup> señala que las microinteracciones entre educadores, estudiantes y comunidades nunca son neutras; así que refuerzan en distintos grados las relaciones coercitivas, o promueven las colaborativas. En el primer caso contribuyen a la discapacitación de los estudiantes; en el segundo, las microinteracciones conforman un proceso de potenciación que permite a educadores y estudiantes oponerse a la actuación de las estructuras coercitivas de poder.

En este orden de ideas, los docentes se deben preguntar sobre su actuación frente a sus alumnos en el aula: ¿están favoreciendo su potenciación y, por tanto, su liberación; o actúan en el sentido de incrementar sus inseguridades y temores, porque los someten al poder coercitivo?

Cummins habla de dos orientaciones generales en la educación: la Excluyente/Asimilacionista cuyo objetivo consiste en excluir a ciertos grupos de la corriente dominante de la sociedad, o en asimilarlos por completo, lo cual implica un trabajo de manipulación por parte de los educadores; de otro lado, la corriente Transformadora/Culturalizante se opone a la acción de las relaciones coercitivas de poder en la escuela y en la sociedad, y conlleva una interacción entre educadores y estudiantes que fomenta la potenciación, o sea, la creación del poder en colaboración. Estas orientaciones implican el compromiso de educar a los estudiantes para su participación abierta en una sociedad democrática.

Lo anterior supone:

dar oportunidad a los alumnos para que desarrollen una forma de lectoescritura crítica en la que no sólo sean capaces de decodificar las palabras, sino también de leer entre líneas con el fin de comprender cómo se ejerce el poder a través de diversas formas de discurso (anuncios, retórica, política, libros de texto, etc.). [porque] el *quid* de la cuestión no sólo radica en comprender lo que se dice, sino también qué perspectivas se presentan y cuáles se excluyen.<sup>16</sup>

Es ese tipo de educación la que acabaría con los miedos de los estudiantes y los haría libres. Si ese cambio no se propicia, si no se trabaja por él en la educación mexicana, seguiremos sufriendo las relaciones coercitivas de poder que acorralan a los estudiantes y les generan un miedo patológico bloqueador, rayano en angustia, que propicia la involución de su desarrollo intelectual.

Cabe preguntarse por qué muchos profesores conciente o inconcientemente mantienen relaciones coercitivas de poder con los estudiantes. ¿Tomarán en cuenta al hacerlo que están preparando alumnos timoratos para que acepten el *statu quo* social y, en ocasiones, su propio estatus inferior en la sociedad? Deberán tomar conciencia, entonces, que si desean contribuir a la formación de juventudes pensantes, analíticas y críticas, activamente participativas en los procesos democráticos, defensoras del cumplimiento de los ideales de justicia social y de equidad, su trabajo tendrá que ver con la búsqueda de una educación Transformadora/Culturalizante con enfoque humanístico.

Ese tipo de educación supone superar la política de la escuela tradicional que Carl Rogers describe de la siguiente manera:

<sup>15</sup> Ver J. Cummins, *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos* (2002), trad. Pablo Manzano, Madrid, Ediciones Morata, p. 60 (Colección Pedagogía. Educación infantil y primaria)

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 63.



*El maestro es el poseedor del conocimiento, el estudiante es el recipiente:* Hay una gran diferencia de status entre el instructor y el estudiante.

La conferencia, como el medio a través del cual se deposita el conocimiento en el recipiente, y el examen, como la forma de medir la cantidad de conocimientos que éste ha recibido, son los elementos centrales de este tipo de educación.

*El maestro es el que tiene el poder, el estudiante el que obedece.* El administrador es también el que tiene el poder, y tanto el maestro como el estudiante son los que obedecen. El control es siempre ejercido de arriba abajo.

*El autoritarismo es la política aceptada en el salón de clase.* A menudo los nuevos maestros son aconsejados con frases como ésta: "Asegúrate de controlar a tus estudiantes desde el primer día".

*La confianza está reducida al mínimo.* Algo de lo más notable es la desconfianza que el maestro tiene al estudiante. No se puede esperar que el estudiante trabaje satisfactoriamente sin que el maestro lo esté supervisando y chequeando continuamente. La desconfianza del estudiante hacia el maestro es más difusa; es una falta de confianza en los motivos, la honestidad, la justicia y la competencia del profesor [...].

*Se gobierna mejor a los sujetos (los estudiantes) manteniéndolos en un estado de miedo intermitente y constante.* Ahora ya no existe mucho el castigo físico, pero el ridículo y la crítica en público, y el miedo constante al fracaso son mucho más poderosos [...].

*La democracia y sus valores son ignorados y burlados en la práctica.* El estudiante no participa en la elección de sus metas, de

su currículo, de sus maneras de trabajar [...] Él no tiene participación en la elección del personal ni en las políticas educativas. Al igual que los maestros no tienen oportunidad de elegir a su director u otro miembro el personal administrativo [...] Las prácticas políticas de la escuela están en fuerte contraste con lo que es enseñado acerca de las virtudes de la democracia y de la importancia de la libertad y de la responsabilidad.

*En el sistema educativo no hay lugar para la persona completa, sólo para lo intelectual.* En primaria la curiosidad viva del niño normal y su exceso de energía física son refrenados y, si es posible, ahogados. En la secundaria, el máximo interés de todos los estudiantes, el sexo y las relaciones entre los sexos, es ignorado casi por completo [...] <sup>17</sup>

Este tipo de educación centrada en el maestro no parece ser la adecuada para un aprendizaje potencializante. Hay que pensar en una educación centrada en el estudiante con claras implicaciones: éste mantiene su propio poder y el control sobre sí mismo; participa en las decisiones y elecciones de responsabilidad; mientras el facilitador propicia el clima para este fin. De acuerdo con este segundo modelo educativo, la persona en crecimiento, en búsqueda, es la fuerza poderosa políticamente.

Rogers apunta las siguientes condiciones necesarias cuando se desarrolla un aprendizaje centrado en el alumno:

*Precondición.* Un líder o una persona que es percibida como figura de autoridad en una situación, está lo suficientemente se-

<sup>17</sup> Carl Rogers, *El poder de la persona* (1980), trad. de Salvador Moreno López, México, El Manual Moderno, pp. 47-48.



gura de sí misma y en relación con los demás, como para experimentar confianza básica en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos. Si esta precondition existe, se hacen posibles los siguientes aspectos.

*La persona facilitadora comparte con los demás, con los estudiantes y posiblemente también con los padres o con los miembros de la comunidad, la responsabilidad del proceso de aprendizaje.* La planificación curricular, la forma de administración y de operación, conseguir fondos y hacer las políticas, todas ellas son responsabilidades del grupo particular involucrado [...].

*El facilitador provee recursos de aprendizaje, provenientes tanto de su propio interior o de su propia experiencia, como de libros, o materiales, o experiencias en La Comunidad.* Él anima a los educandos a agregar los recursos que ellos conozcan, o de los que tengan experiencia [...].

*Se provee de un clima facilitador del aprendizaje.* En las reuniones de la clase o de la escuela como totalidad, es evidente la atmósfera de autenticidad, de estimación, y de un escuchar comprensivamente [...] Aprender unos de otros se vuelve tan importante como aprender de libros, o de películas, o de experiencias en la comunidad, o del facilitador. Puede verse que *el énfasis está puesto, principalmente, en promover el proceso continuo del aprendizaje.* El contenido del aprendizaje, aunque importante, pasa a segundo término [...] un curso termina exitosamente no cuando el estudiante ha “aprendido todo lo que necesita saber”, sino cuando él ha hecho un progreso significativo en aprender *cómo aprender* lo que quiere saber.

*La disciplina necesaria para lograr las metas del estudiante es una autodisciplina, y es reconocida y aceptada por él como su propia responsabilidad.*

*La evaluación de la cantidad y la significatividad del aprendizaje del estudiante es hecha principalmente por el mismo estudiante, aunque su autoevaluación pueda ser influida y enriquecida por una retroalimentación afectuosa por parte de los demás miembros del grupo y del facilitador.*

*En este clima promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del estudiante, en comparación con el aprendizaje adquirido en el salón de clase tradicional [...].<sup>18</sup>*

¿Qué factores han impedido que en el sistema educativo mexicano el aprendizaje se centre en el estudiante, a pesar de intentos más o menos significativos para que así sea? Indudablemente el arraigo de los hábitos enraizados en la concepción tradicional tiene mucho que ver. Los profesores son producto del mismo sistema; pero hay otros elementos que influyen para que eso no suceda; por ejemplo, el ya mencionado miedo al cambio por parte del Sistema, que tal vez no sabría qué hacer con seres más pensantes, analíticos y críticos, cuestionadores de las políticas establecidas, y exigentes de sus derechos; la apatía e indiferencia producto de la época posmoderna en que nos ha tocado vivir. Era del vacío en la que nuestra cultura de la expresión y nuestra ideología del bienestar estimulan la dispersión en detrimento de la concentración.

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp. 49-50.

Al respecto Guilles Lipovestky menciona que en esta época:

La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los *mass media* y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersa y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber[...] el colegio es un cuerpo momificado y los enseñantes un cuerpo fatigado incapaz de revitalizarlo.<sup>19</sup>

También atribuye Lipovestky el fracaso en los estudios a un narcisismo reinante en nuestros días, que resulta del cruce de una lógica social individualista hedonista impulsada por el universo de objetos y signos, y de otra terapéutica, psicológica que surgió en el siglo XX a partir del enfoque psicopatológico.

Es por esto que:

[...] la falta de atención de los alumnos de la que todos los profesores se quejan hoy, no es más que una de las formas de esa nueva conciencia cool<sup>20</sup> y desenvuelta, muy parecida a la conciencia telespectadora, captada por todo y nada, excitada e indiferente a la vez, sobrecargada de informaciones, conciencia opcional, diseminada, en las antípodas de la conciencia voluntaria, "intrade-terminada"<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Guilles Lipovestky, *La era del vacío* (2004), trad. de Joan Vinyoli y Michèle Pendanx, 2ª ed., Barcelona, Anagrama, pp. 38-39 (Compactos Anagrama).

<sup>20</sup> En el sentido de "chida", fresca y espontánea.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 57.

Los tiempos han golpeado también al intelectual, una de cuyas funciones es transmitir su conocimiento en las aulas mediante el rol de docente. Desde 1992, Vicente González Radío<sup>22</sup>, a la sazón profesor en la Facultad de Sociología de la Universidad de Coruña, ya apuntaba cómo en la sociedad moderna y postmoderna del industrialismo avanzado se ha vivido con insuficiencias, injusticias y situaciones de alienación, lo que ha afectado la acción, la orientación, la situación, y los objetos sociales relacionados con la posición del ego, del alter, de los medios, y de las condiciones de la acción y los valores, lo cual se reproduce culturalmente en sociedad, y afecta los planos cultural y de responsabilidad social.

El resentimiento es la acción de resentir. De acuerdo con la Real Academia, empezar a flaquear, tener sentimiento, pesar o enojo por alguna razón; sentir dolor o molestia en alguna parte del cuerpo por alguna dolencia pasada. El resentido es una persona que se siente maltratada por la sociedad o por la vida en general; es aquel que marcado por las conductas lesivas de otros, se vuelve beligerante porque ha perdido su seguridad y sus metas.

Los intelectuales, según González Radío, pueden pertenecer a alguno de los siguientes tres sectores: los que están en la enseñanza reglada, algunos pensadores señeros, y los intelectuales de la prensa. Analiza más adelante que en las universidades españolas hay un "corpus" doctrinal importante tanto en la perspectiva académica como en la social, pero apunta que las limitaciones circunscriben los

<sup>22</sup> V. Vicente González Radío. *El resentimiento del intelectual, hoy* (1992), Madrid, Librerías/Prodhuji (Universidad).

programas de estudio a las posibilidades prescritas desde el poder.

Los intelectuales se ven condicionados tanto por los acontecimientos políticos, y las limitaciones al desarrollo cultural del pueblo, como por la conciencia de su papel en la sociedad; además de por las limitaciones que les impone una economía cada vez más precaria y la devaluación de su figura, porque como apunta Guillermo Jaim Etcheverry “asistimos a un creciente desprestigio social de la tarea docente que [...] queda claramente confirmado por la escasa remuneración que reciben quienes se dedican a ella”<sup>23</sup> y porque la cultura mediática antepone en el aprecio de niños y jóvenes a los ídolos contruidos en ese contexto: actores, cantantes o futbolistas, entre otros, que se convierten en modelos a seguir. Dicho condicionamiento suele provocar frustraciones —no en todo los casos superadas— al intelectual dedicado a la docencia, mismas que traen consigo el resentimiento.

Los docentes resentidos tienden a adoptar actitudes prepotentes o agresivas hacia sus estudiantes, y con ello se convierten en detonadores de sus miedos. Con toda esa carga, señala González Radío, “tratamos de abrir camino del ‘poder al miedo’, por medio de una ‘emancipación desvanecida’”<sup>24</sup> ¿Por qué desvanecida?, porque, parafraseando a Simmel, González Radío apunta que la pluralidad de círculos sociales a los que pertenece cada uno de los individuos condiciona su liberación progresiva. Una liberación que debiera mover al individuo en una huída de los totalitarismos y de las globalizaciones, que impo-

nen una dinámica de afirmación-negación y, en consecuencia, de dominios de poder, lo cual no siempre consigue.<sup>25</sup>

Resulta así que quien provoca el miedo en el ámbito educativo puede hacerlo debido a un resentimiento social producido de sus condicionamientos, que lo vuelven agresivo en un afán de venganza inconsciente; y quien es blanco de dichas agresiones y, por tanto, resulta atemorizado, también es víctima de un condicionamiento que le impide la emancipación plena de ese sentimiento.

Uno de mis estudiantes que escribieron acerca de los miedos experimentados en el ambiente escolar expresó: “El miedo a mí como estudiante no me ha afectado, sino al contrario, me ha puesto retos que he tenido que enfrentar para bien o para mal, pero con seguridad personal.” No todos los individuos tienen la capacidad de manejar su miedo a la manera que habló de él Sastre cuando dijo que el miedo no tiene nada que ver con el valor. Para algunos el miedo puede ser equilibrante, pero por desgracia son los menos, porque el medio mismo carece de equilibrio.

Si queremos buscar un remedio al círculo vicioso de nuestros miedos en el ámbito educativo mexicano, creo que debemos hacerlo desde el humanismo, rescatar el carácter esencial que nos diferencia de las otras especies animales.

Jaim Etcheverry describe las sociedades contemporáneas con pinceladas precisas:

Nuestra sociedad, que honra la ambición descontrolada, recompensa la codicia, celebra el materialismo, tolera la corrupción, cultiva la superficialidad, desprecia

<sup>23</sup> *La tragedia educativa* (1999), Buenos Aires, FCE, pp. 158-159.

<sup>24</sup> González Radío, *op. cit.*, p. 10.

<sup>25</sup> *V. ibid.*, p.175.

el intelecto y adora el poder adquisitivo, pretende luego dirigirse a los jóvenes para convencerlos, con la palabra, de la fuerza del conocimiento, de las bondades de la cultura y de la supremacía del espíritu<sup>26</sup>.

En este contexto se ha experimentado una tergiversación de valores, los estudiantes consideran cada vez menos la educación como una oportunidad de expansión mental, lo importante es aumentar los ingresos económicos; desarrollar una filosofía significativa de la vida, es un objetivo que padece frente al de estar bien desde el punto de vista financiero; por lo tanto es mayoría la de los que piensan que se debe asistir a la universidad para conseguir un trabajo mejor, que aquellos que pretenden lograr una educación general y una mejor apreciación de las ideas.<sup>27</sup>

Está claro y es comprensible que a los jóvenes de hoy, a quienes les ha tocado caminar sobre arenas movedizas en las que se sumen y desaparecen a ritmo acelerado las garantías sociales conseguidas en el pasado, les preocupe por sobre todo, el encontrar un trabajo y conservarlo para poder formar y sostener a una familia y tener una casa donde vivir con ella. Conscientes de la imposibilidad de conseguir el estatus que sus padres lograron, lo que buscan es salvarse del abismo creciente entre la riqueza y la pobreza.

Jaim Etcheverry cita al ensayista español Vicente Verdú, quien describe así la situación de los jóvenes de hoy: "Entre el pavor al desempleo, el miedo al SIDA, la

violencia creciente, la dureza social, la droga, la disgregación familiar y educativa y el desamparo ideológico, la juventud de estos años busca antes sobrevivir que lanzar manifiestos sobre una nueva vida". Lo que Jaim Etcheverry propone al respecto es organizar una resistencia cultural, tarea nada fácil en un mundo dominado por los *mass media* y el consumismo, favorecedores de un narcisismo hedonista<sup>28</sup>.

La posibilidad de poner en práctica la propuesta anterior tiene que ver irremediablemente con la dirigencia de un país, como lo apunta acertadamente el autor, quien marca la diferencia que existe entre un *establishment*, que actúa para demostrar su confianza en que si el Sistema funciona y si su país es exitoso en el largo plazo, a todos sus pobladores, incluida la dirigencia, les irá bien en lo personal, por lo que no antepone sus intereses inmediatos a las decisiones públicas. En una oligarquía, en cambio, un grupo de individuos inseguros acumulan fortunas en cuentas bancarias secretas porque, por supuesto, no confían en que si su país es exitoso ellos también lo serán.

Como, obviamente, en México se adolece de un Sistema oligárquico, es difícil convencer a nuestros jóvenes estudiantes de que "pensar no es un signo de espíritus débiles o de nostálgicos habitantes de un pasado superado [No obstante, si eso se logra] se dispersará la bruma agobiante del deterioro que nos envuelve."<sup>29</sup>

En un mundo en el que sin necesidad de vigilantes ni verdugos "el diálogo público no supera ya el nivel infantil y la

<sup>26</sup> Jaim Etcheverry, *op. cit.*, p. 61.

<sup>27</sup> Estos resultados los consigna Jaim Etcheverry como producto de una investigación que se lleva a cabo en los EE.UU., entre jóvenes que se incorporan a la educación superior; pero no es difícil apreciar la semejanza con el pensamiento de los estudiantes mexicanos.

<sup>28</sup> Al respecto leer al propio Jaim Etcheverry, *op. cit.*, o a Guilles Lipovetsky, *op. cit.*, entre otros autores que se han ocupado de esta temática.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 73.

política no se diferencia del vodevil”, en el que la gente “no sabe de qué se ríe ni por qué ha dejado de pensar”, la educación debería ser el antídoto, así lo señala el especialista español en neurobiología al que hemos venido siguiendo en los últimos párrafos, y lo que propone me parece la solución que los profesores mexicanos deberíamos llevar a las aulas universitarias: propiciar el revestimiento interior.

Lo primero que nuestro autor propone es evitar la simplificación de las obras culturalmente valiosas porque “las creaciones humanas adquieren grandeza precisamente cuando logran transmitir la dimensión de complejidad que es inherente a nuestra naturaleza.”<sup>30</sup>

Ofrecer a lectores y espectadores las obras “digeridas” y simplificadas es subestimar sus capacidades intelectuales, y actuar bajo la convicción de que la gente no puede manejar conflicto ni dolor; contradicciones, ni ambigüedades de la vida; para lograrlo, señala Etcheverry, hacen falta maestros y ejemplos.

Por su parte Edgar Morin se refiere al pensamiento complejo como aquel que se crea y se recrea en el mismo caminar; es decir, va encontrando nuevas soluciones sobre la marcha. Exige el diálogo, la discusión y la visión holística<sup>31</sup> del objeto de estudio; o sea, el enfocarlo desde todos sus ángulos y en su contexto.

El pensamiento complejo acepta que la certidumbre generalizada es un mito, y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión.

Desde este pensamiento se sabe que existen dos tipos de ignorancia: la del que no

sabe y quiere aprender, y la de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo, que avanza iluminando lo que estaba a oscuras, “ignorando que toda luz produce a su vez efectos de sombra”.

Señala entonces Morin que desde este tipo de pensamiento, del “conócete a ti mismo” socrático, se pasa al “conócete a ti mismo conociendo”; y plantea la importancia del método que, dice, consiste en “reaprender a aprender en un caminar sin meta definida”<sup>32</sup>, con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo ineliminablemente, la incertidumbre<sup>33</sup>.

En otra de sus obras este autor señala que uno de los desafíos más difíciles en la actualidad es el de modificar el pensamiento de forma tal que pueda hacer frente a la creciente complejidad, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo. Propone, entonces, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, frase que da título a la obra mencionada.

Dichos saberes son: reconocer el error y la ilusión como características propias del conocimiento, identificar el conocimiento pertinente de acuerdo con los problemas y las informaciones claves relativos al mundo, aprehender la condición humana, sin cercenarla y ubicándola en el universo, comprender la identidad terrenal como condición humana en un mundo que a lo largo de la historia se ha convertido en el de la era planetaria, adquirir la capacidad de afrontar la incertidumbre, comprender a los demás hombres, y aprehender la ética del género humano en

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>31</sup> En el sentido de que las partes no pueden ser estudiadas independientemente del todo.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>33</sup> V. Edgar Morin, et al., *Educación en la era planetaria* (2003), Barcelona, Gedisa (Colección Libertad y cambio).

el contexto individuo-sociedad democrática compleja.

Es innegable que la sola enumeración de los siete saberes me lleva a caer en la simplificación; pero remito a la obra de Morin<sup>34</sup> para un mayor acercamiento; no obstante, es evidente la importancia que este autor le da al aspecto humanístico. Con él y con Jaim Etcheverry propongo que para superar una era de miedos, los docentes trabajemos por revitalizar la cultura humanística que garantice a nuestros jóvenes la posibilidad de “vestirse por dentro” a la que este autor hace referencia con las siguientes palabras:

Esta tarea requiere el tiempo, la reflexión y el silencio que se están escurriendo de nuestras vidas. Dócilmente nos hemos dejado convencer de que no tenemos tiempo para elegir nuestro ropaje interior. Otros nos lo imponen. Abandonamos el hábito de pensar porque cada día tenemos menos instrumentos para hacerlo. Vivimos en medio de un ruido ensordecedor que no nos deja ni un instante para dialogar con nosotros mismos. Además nos resulta difícil hacerlo porque al vaciarnos de resonancias nos hemos quedado sin interlocutor. Carecemos de los términos de comparación que, precisamente, nos debería dar la escuela<sup>35</sup>.

Si coadyuvamos en esa tarea, estaremos ayudando también a desterrar los miedos paralizantes que llevan a la involución de los individuos y, si el miedo es inherente al ser humano, el revestimiento interior solo permitirá aflorar esos temores equilibrantes que nos ayudan a librar los peligros■

<sup>34</sup> *Idem.*, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001), Barcelona, Paidós (Paidós Studio).

<sup>35</sup> Jaim Etcheverry, *op. cit.*, p. 194.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cummins, J. (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, trad. de Pablo Manzano, Madrid, Ediciones Morata (Colección Pedagogía, Educación infantil y primaria)
- Delumeau Jean (2005) *El miedo en Occidente, (siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*, trad. Mauro Armíño, Taurus, México (Pensamiento).
- González Radío, Vicente (1992) *El resentimiento del intelectual, hoy*, Madrid, Librerías/Prodhufl (Universidad).
- Illich Iván (1971) *Hacia el fin de la era escolar*, CIDOC, Cuaderno 65, Cuernavaca.
- Jaim Etcheverry, Guillermo (1999) *La tragedia educativa*, Buenos Aires, FCE.
- Lipovetsky Guilles (2004) *La era del vacío*, trad. de Joan Vinyoli y Michèle Pendanx, 2ª ed., Barcelona, Anagrama (Compactos Anagrama).
- Morán Gregorio, *La Vanguardia*, España/Justicia, Tag: Seguridad ciudadana, (10 de febrero de 2007).
- Morin, Edgar et al. (2003) *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa (Colección Libertad y cambio).
- (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós (Paidós Studio).
- Rogers Carl (1980) *El poder de la persona*, trad. de Salvador Moreno López, México, El Manual Moderno.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

Entrevista de Michael O'Connor, trad. por Abigail Schteinman, en [www.threemonkeysonline.com/es/article\\_historia\\_del\\_miedo.htm](http://www.threemonkeysonline.com/es/article_historia_del_miedo.htm) - 27k.

*Miedo: cómo vencerlo*, Dña. Pilar Jericó, Bilbao, [http://servicios.elcorreodigital.com/auladecultura/pilar\\_jerico1.html](http://servicios.elcorreodigital.com/auladecultura/pilar_jerico1.html).

(13 de marzo de 2007)

De paseo por los terrenos de la escuela imaginada, George Dennison, *Vidas de niños* (1969) Cit. en *Compañeros de viaje para La Sociedad Desescolarizada* (2004) Adrián Masip Moriarty, Madrid, <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/nlib2.html>. (20 de marzo de 2007).